

## Saberes docentes de professoras de Educação Física sobre o conteúdo dança

### RESUMO

Este estudo tem como objetivo geral: analisar os saberes docentes que os/as professores/as de Educação Física têm para ensinar o conteúdo de dança. Desenvolvemos uma pesquisa com base em uma metodologia colaborativa, uma das modalidades da pesquisa-ação, que envolve investigadores e professores/as, na medida em que estes reconhecem sua situação educativa, seu contexto de ação e sejam capazes de indagar e teorizar a própria prática. A pesquisa foi realizada com duas professoras, ambas licenciadas em Educação Física, na cidade de Campina Grande-PB, através de uma entrevista semiestruturada, sendo analisadas através das reflexões ontológicas e epistemológicas. Os saberes identificados nas falas dos sujeitos nos permitem apontar que há uma valorização do saber experiencial, saberes esses que constituem essas professoras como pessoas que dançam ao longo de suas vidas, dentro e fora da escola.

**PALAVRAS-CHAVE:** Saberes docentes; Dança; Prática pedagógica; Educação física

**Lívia Tenorio Brasileiro**

Doutora em Educação

Universidade de Pernambuco - UPE

Escola Superior de Educação Física

Recife, Pernambuco, Brasil

livtb@hotmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-5864-1148>


**Ana Aparecida Almeida de Souza**

Especialista em Educação Física

Universidade Estadual da Paraíba - UEPB

Campina Grande, Paraíba, Brasil

ana\_bailarina16@hotmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-6785-9771>

## Teaching knowledge of Physical Education teachers about the dance content

### ABSTRACT

This study has as general objective: to analyze the teachers' knowledge that Physical Education teachers have to teach the dance content. We develop a research based on a collaborative methodology, one of the modalities of action research, involving researchers and teachers, insofar as they recognize their educational situation, their context of action and are able to inquire and theorize the practice itself. The research was with two teachers, both licensed in Physical Education, in the city of Campina Grande-PB, through a semi-structured interview, being analyzed through the ontological and epistemological reflections. The knowledge identified in the speeches of the subjects allows us to point out that there is an appreciation of experiential knowledge, knowledge that constitutes these teachers as people who dance throughout their lives, in and out of school.

**KEYWORDS:** Teachers knowledge; Dance; Pedagogical practice; Physical education

## Saberes docentes de professoras de Educação Física sobre el contenido danza

### RESUMEN

Este estudio tiene el objetivo general: para analizar los conocimientos de los profesores que tienen que enseñar a los profesores de Educación Física a que se enseñan a la danza de contenido. Se trata de una investigación basada en el marco de la reflexión, una de las modalidades de la investigación-acción, los investigadores y los profesores, donde ellos reconocen su situación educativa, su contexto de acción y son capaces de inquietar y teorizar la práctica. La investigación fue llevada a cabo con dos profesores, ambos licenciados en la Educación Física, en la ciudad de Campina Grande-PB, a través de una entrevista semiestructurada, a través de las reflexiones ontológicas y epistemológicas. Los saberes identificados en las palabras de los sujetos nos permiten apuntar que hay una valorización del saber experiencial, saber esos que constituyen a esas professoras como personas que bailan a lo largo de sus vidas, dentro y fuera de la escuela.

**PALABRAS-CLAVE:** Saberes docentes; Dance; Práctica pedagógica; Educación física

## INTRODUÇÃO

Diante da necessidade que a sociedade tem de formar professores/as capacitados/as nas suas diversas áreas de conhecimento, a Educação Física insere-se neste processo de formação. Muito se fala na reestruturação de planos de aulas, nos conteúdos que devem ser pertinentes para a formação e a aprendizagem dos estudantes, mas ainda são escassas as pesquisas que se tem como objeto de estudo os saberes necessários para a prática docente, especialmente no que se refere ao ensino da dança na escola.

Através das experiências com ensino de dança, e convivendo com professores/as que atuam na mesma área, observamos as dificuldades de se construir planejamentos para aulas de dança, sejam relacionados aos seus conteúdos de ensino ou a construção de eventos artístico-pedagógicos, surgindo a problemática sobre quais os saberes docentes que os/as professores/as de Educação Física se apropriam para ensinar o conteúdo dança nas escolas.

## SABERES DOCENTES E A DANÇA

### Saberes Docentes

O início para nossa discussão é, a priori, conhecer o conceito do que é ser professor/a e os saberes que são necessários para o mesmo constituir sua prática educativa. Dentre os conceitos do que é ser professor/a, Tardif (2011) refere-se ao docente como alguém que sabe alguma coisa e cuja função consiste em ensinar esse saber a outras pessoas. Vasconcellos (2008) retrata o/a professor/a como agente mediador e que essa mediação é realizada através do ensino. Ser professor/a assim é tratar um conhecimento sistematizado de forma a reconhecê-lo como importante na formação humana, mediando os processos de aquisição do conhecimento e de suas novas elaborações em diferentes dimensões.

Nesta pesquisa, nosso eixo central está nos saberes docentes e, para tal, faz-se necessário uma reflexão sobre quais saberes compõe a formação do/a professor/a. De acordo com a produção sobre esta temática (MONTEIRO, 2001; NÓVOA, 2001; MORAES, 2010, TARDIF, 2011; TÉBAR, 2011), o saber docente é constituído de vários saberes e de diversas fontes.

Tardif (2011) discute sobre três saberes: os disciplinares, os curriculares, os experienciais. Os saberes disciplinares são saberes sociais definidos e selecionados pela instituição universitária e integram-se igualmente à prática docente através da formação; os saberes curriculares

correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos de formação para a cultura erudita; e os saberes experienciais surgem da experiência e são por ela avaliados, incorporando-se à experiência individual e coletiva sob a forma de hábito e habilidade, de saber-fazer e de saber-ser. Esses três saberes dialogam entre si, consolidando um saber docente próprio a cada professor/a.

Esses saberes constituem a base da formação do/a professor/a, mas há outros que são necessários ao mesmo, frente a busca da sua formação holística, que compreende uma formação geral inserida na área pessoal, acadêmica e profissional. Tardif (2011) nos apresenta os saberes dos/as professores/as sendo constituídos dos saberes pessoais; dos saberes provenientes da formação escolar anterior; dos saberes provenientes da formação profissional para o magistério; dos saberes provenientes dos programas e dos livros didáticos usados no trabalho; e dos saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola.

Neste sentido, reconhecemos a importância do conhecimento sobre os saberes da formação e as relações pertinentes à prática docente, que por sua vez, buscam sentido na relação intrínseca com a prática social dos/as professores/as.

Alguns autores destacam a importância dos saberes experienciais, que são também reflexos dos saberes pessoais, e sobre isso Monteiro (2001, p. 130-131) recorrendo a Tardif, Lessard e Lahaye (1991, p. 220) reconhece que os

saberes da experiência são os constituídos no exercício da prática cotidiana da profissão, fundados no trabalho e no conhecimento do meio. “São saberes que brotam da experiência e são por ela validados. Incorporam-se à vivência individual e coletiva sob a forma de habitus e de habilidades, de saber fazer e de saber ser.

Através desses diferentes saberes os/as professores/as alimentam sua prática pedagógica. Cada saber significa um tempo de amadurecimento em relação ao seu objeto de estudo, eles se relacionam, e é nesse tempo que se configura a importância na edificação dos saberes que servem de base ao trabalho docente, que por sua vez, são plurais em sua construção.

Alguns autores/as contemporâneos ressaltam a importância de se ter um/a professor/a com a qualidade de mediador, o que segundo Tébar (2011) algumas características didáticas para o ensino mediado são necessárias, como ser sociável, criar empatia no meio educacional, ser acolhedor, estar próximo dos estudantes e ser compreensivo/a, ser responsável, saber planejar e organizar suas tarefas, além de ser cooperador/a, criativo/a, inovador/a, aberto à mudança e ser flexível. Ensinar é uma questão de personalidade, pois uma pessoa que é capaz de tomar iniciativas, de se interessar pelos estudantes, de dialogar com eles, de fazer projetos, irá qualificar o seu ensino.

Moraes (2010) nos diz que necessitamos de docentes que sejam capazes de participar de trabalhos em grupo, ter capacidade para refletir criticamente sobre sua prática, sobretudo, levar seus estudantes a refletirem sobre suas ações, erros e acertos e, portanto, um docente que se coloca em constante processo de formação.

A profissão docente sempre foi de grande complexidade. Os/as professores/as têm que lidar com alguns saberes, além da complexidade social, acentuada pelo fato de a própria sociedade ter dificuldades em saber qual a função social da escola na atualidade.

Os estudos de Tébar (2011) e Nóvoa (2001) ressaltam o paradigma do/a professor/a reflexivo, acontecendo, portanto, através da reflexão, do pensamento, da elaboração, e também da sua experiência que terá de ser transformada em conhecimento com a sistematização das práticas, nas instituições de ensino e nas situações de formação, além de organizar-se coletivamente, bem como ter um conhecimento disciplinar e científico, ter um conhecimento pedagógico e um conhecimento profissional atribuído à sua prática.

Assim, para entender como se constitui esse professor/a, precisamos compreender como ele reúne e dialoga com seus diferentes saberes docentes, sendo destacado, neste estudo, os saberes disciplinares, curriculares e experienciais (TARDIF, 2011).

## **Dança na Escola**

Nosso estudo busca compreender os saberes docentes de professores/as de Educação Física sobre o conteúdo dança, assim dedicamos, com brevidade neste momento, a refletir sobre o conhecimento dança na escola e sua relação com o componente curricular educação física.

O desafio da escola é de ser um agente facilitador do ensino-aprendizagem, possibilitando o acesso à diversidade de manifestações culturais, dentre elas a dança. Cabe a escola estar aberta para uma educação que rompa com o tecnicismo exarcebado e com o espontaneísmo ingênuo e que seja possível criar um ambiente em que a condição complexa do ser humano possa ser vivida pela via da experiência estética do dançar (PORPINO, 2006; SOUZA, 2012).

A escola pode oferecer subsídios para o aprendizado da dança, fornecendo “parâmetros para a sistematização e apropriação crítica, consciente e transformadora dos conteúdos específicos da dança e, portanto da sociedade” (MARQUES, 2005, p. 23).

A dança tem a possibilidade de estar presente na escola via as aulas de Educação Física, via as aulas de Arte, via as aulas de Dança como linguagem específica ou mesmo em atividades extracurriculares. O ensino da dança pode assim ser reconhecido e discutido por estes espaços

curriculares, e neste momento reconhecemos que o diálogo com os/as autores/as que abordam a dança no ensino da Educação Física e da Arte se faz necessário.

Para Kleinubing e Saraiva (2009, p. 207) a dança no contexto escolar é uma forma diferenciada de falar sobre as coisas que nos constituem, “sendo uma outra possibilidade de nos apresentar *no e para* o mundo”, uma experiência que permite nos encontrar e encontrarmos o outro a partir das múltiplas formas de se movimentar. Assim como Marques (1999) nos diz que as aulas de dança deverão apoiar-se no pensar do estudante, no seu próprio repertório de dança como texto e a intersecção e a articulação não estática das realidades vividas, percebidas e imaginadas dos mesmos, onde

[...] o trabalho com a dança na escola em situação educacional baseada no ‘contexto’ dos alunos seja o ponto de partida e aquilo a ser construído, trabalhado, desvelado, problematizado, transformado e desconstruído em uma ação educativa transformadora na área de dança (MARQUES, 1999, p. 94).

E nesta perspectiva, o ensino da dança está presente nas principais proposições pedagógicas críticas da Educação Física escolar, na rediscussão da área e seu campo de conhecimento. No entanto, apesar de existir possibilidades de inclusão da dança no componente curricular tanto da Educação Física quando de Arte, a dança é um dos conhecimentos que vem sendo pouco ensinado nas escolas.

Entendemos que o ensino de dança na escola deve ter sentido individual e significado social, deve ser contextualizado, pois sendo um dos elementos da cultura corporal, pode contribuir para um conhecimento de nossa realidade em diferentes âmbitos, como a referência da cultura local, regional, nacional e internacional (COLETIVO DE AUTORES, 2012). Porém, mesmo reconhecendo sua função social, a ausência da dança nas aulas de Educação Física pode ser evidenciada por diferentes fatores, sejam eles estruturais ou acadêmicos (BRASILEIRO, 2002).

No que se refere ao conhecimento, o Coletivo de Autores (2012) aponta que estes devem vincular-se à realidade social e concreta dos estudantes, para que sejam significativos, de modo que haja assimilação de maneira consciente. Também devem ser conhecimentos clássicos que não se oponham ao que há de mais moderno, acompanhando o avanço da técnica e da ciência. Desta forma, o papel do/a professor/a de Educação Física é oferecer possibilidades de análise para que o estudante compreenda os contextos históricos, sociais, culturais e de si mesmo como agente social.

Segundo Barbosa-Rinaldi, Lara e Oliveira (2009) o docente deve ser o mediador do conteúdo-estudante de modo que o segundo possa ter acesso ao conhecimento, modificando, transformando e intervindo, bem como apreendendo os saberes relevantes à sua formação, podendo

ser realizado mediante um conjunto de ações como: valorizar as experiências dançantes dos estudantes; convidar profissionais que atuam com distintas modalidades para ir à escola; levá-los a espaços em que as manifestações dançantes sejam realizadas e incentivar pesquisas em livros, revistas, jornais e fontes *on line*, conduzindo-os para o acesso a filmes e documentários que tratem da temática.

O que observamos a partir desses/as autores/as é que o professor/a de Educação Física ao se aproximar do ensino do conhecimento dança numa perspectiva ampla deve ter como base diferentes conhecimentos, alguns oriundos de sua formação e outros para além dela, o que está em consonância com a discussão sobre a constituição do ser professor/a a partir dos saberes docentes. Daí podemos questionar com que saberes os/as professores/as de Educação Física têm ensinado dança na escola?

## OS SUJEITOS E A PESQUISA COLABORATIVA

Este estudo tem como objetivo geral: Analisar os saberes docentes que os/as professores/as de Educação Física têm para ensinar o conteúdo de dança. Para atingir seu objetivo desenvolvemos uma pesquisa direta, caracterizada pela busca de dados diretamente da fonte, possibilitando conhecer a realidade na prática. Consiste, portanto, em uma metodologia colaborativa, uma das modalidades da pesquisa-ação, que envolve investigadores e professores/as, na medida em que estes reconhecem sua situação educativa, seu contexto de ação e sejam capazes de indagar e teorizarem a própria prática.

A intenção da pesquisa colaborativa no meio educacional é que o sistema educativo possa ser realizado com as repercussões do produto da pesquisa, construindo coletivamente, ao longo do processo, para o conjunto dos atores envolvidos (MOURA, 2004; PIMENTA, 2005).

A metodologia colaborativa contempla quatro etapas de execução: a exploratória, através da reflexão ontológica e epistemológica; de planejamento, através da reflexão metodológica; de ação, através de laboratórios e grupos focais; e avaliação, através de seminários temáticos e sessão reflexiva (TINOCO, 2007; GOMES-DA-SILVA, 2009). Nesta pesquisa, recorreremos a etapa exploratória, que contempla os objetivos desse estudo.

Para a coleta de dados, foi elaborado uma entrevista semiestruturada com perguntas pertinentes à experiência e formação profissional e à prática pedagógica das professoras. Inicialmente foi realizada uma reflexão ontológica que, segundo Gomes-da-Silva (2009) se dá através de um memorial em que o/a professor/a irá dissertar sobre sua história de vida. Em seguida,

foi realizada uma narrativa de formação, que foi desenvolvida através da autobiografia, descrevendo sua formação escolar. E por fim, foi retratada reflexões epistemológicas, onde a pesquisadora apreendeu dados para a construção do contexto institucional, além de buscar compreender a escola, seus condicionantes institucionais e sociais, seu funcionamento, sua cultura peculiar.

Foram entrevistadas duas professoras formadas em Educação Física, sendo uma de instituição pública de ensino que identificaremos como Sujeito A, e a outra de uma instituição privada de ensino que identificaremos como Sujeito B. Devido a essa seleção, de dois sujeitos em instituições diferentes (pública e privada), que se disponibilizaram a participar da pesquisa, a identificação de ambos serem mulheres optamos por nomear como professoras ao longo do texto.

## **O QUE NOS DIZEM OS SUJEITOS**

### **A Dança no processo de reflexão ontológica**

A priori, a análise dos dados foi feita a partir das indagações sobre a experiência e formação inicial das professoras, o que diz respeito, portanto, à reflexão ontológica.

Sobre a formação das professoras, as duas têm Licenciatura Plena em Educação Física e uma delas Graduação em Jornalismo (Sujeito B). Uma das professoras está com a Especialização em andamento na área de Educação Física Escolar (Sujeito A) e a outra é Especialista em Fisiologia do Exercício (Sujeito B). Ao perguntar as professoras sobre sua experiência em relação ao ensino de dança, o Sujeito A nos retratou sua iniciação à dança na escola no Ensino Fundamental, mas, não praticava a dança como conteúdo da Educação Física, e sim como atividade extracurricular; teve também experiência em grupos de dança folclórica fora da escola e praticou algumas aulas de dança de salão. Para ela

[...] a educação física era vista como escolinha e não uma aula de educação física em si na sala de aula, então assim, tinha lá uma professora de dança, e ela montava as coreografias, os grupos de dança e (...) o objetivo era apresentar nos eventos da escola e fora da escola também (Sujeito A).

Foi questionado qual a recordação sobre a dança no período da infância das professoras e estas relataram que: “a dança sempre (se) fez presente na minha vida (...) acredito que antigamente eu gostava mais da dança do que hoje em dia” (Sujeito A). A representação da dança enquanto lembrança consiste fortemente na experiência do ensino atual das professoras, e segundo



Kleinubing e Saraiva (2009) a experiência na e da dança deve ser compreendida como possibilidade de representação das experiências vividas, o que reflete no saber experiencial.

Eu lembro muito bem que via, assistia algum tipo de dança se apresentando; via algumas crianças dançando e ficava encantada querendo dançar, e nunca tive oportunidade. (...) meu grande sonho era subir num palco e dançar. Então em seguida, já mocinha, adolescente com 15 anos, na escola, eu estava lá um dia dançando e algumas pessoas me viram dançando e me convidaram para participar de um grupo que estava sendo formado (Sujeito B).

Em seguida, foi perguntado as professoras se a família influenciou de alguma maneira a relação com a dança, e uma delas relatou que: “a minha família nunca influenciou (...) eu gostava da dança a partir do que eu vivenciei na escola, ou quando eu ia para alguma festa (Sujeito A). Diferentemente da outra professora que destacou:

É (...) lá em casa, assim, minha mãe sempre teve muita vontade que eu dançasse, porque já que era uma coisa que eu queria muito. E quando eu comecei, assim, ela deu muita força, inclusive fui muito cedo, muito jovem dançar na Europa pelo grupo que participava, e assim, ela sempre me dava aquela força, aquela questão de dizer: vá, você consegue, você é capaz de tudo, você gosta muito, parecia que tava adivinhando que a minha vida ia ser dançando (Sujeito B).

Percebemos, através das respostas das professoras, que em algum momento de suas vidas, a prática da dança foi acolhida como saber experiencial, no seu aspecto de vivência extra e intraescolar, de modo que o Sujeito A identificou a importância familiar para o impulso de começar a dançar, evidenciando a força que recebia para continuar o seu sonho através do apoio da família. Percebe-se, também, a presença do saber curricular, onde na escola havia a presença de grupos de dança, que eram extracurriculares, mas que faziam parte da seleção cultural da escola, e neles os Sujeitos A e B se inseriram em fases diferentes, e nestes descobriram-se dançando nos palcos dentro e fora da escola.

## **A Dança no processo de reflexão epistemológica**

Neste segundo momento, focamos nas questões voltadas para o ensino da dança nas aulas de Educação Física, e ao perguntarmos como as professoras tratavam o conteúdo dança nas suas aulas pudemos observar em seus discursos que a dificuldade de se inserir conteúdos de dança nas aulas ainda era notória, tanto pela escassez de referencial e estrutura quanto pela participação dos estudantes.

Um dos dados para iniciarmos a discussão, diz respeito a formação que as professoras têm para o ensino da dança, e se essa formação é oriunda da universidade, da escola ou de experiências externas ao ensino formal. Uma das professoras enfatiza

[...] quando eu terminei a graduação, logo após eu entrei para ensinar a Educação Física numa escola estadual, e lá eu me deparei com muitas dificuldades, encontradas não só por professor de Educação Física, mas especificamente pra dança. Então assim, nos primeiros anos eu ainda é (...), coloquei o conteúdo dança no Ensino Médio falando sobre os fatores de movimento, falava sobre os tipos de dança que existia, a cultura e tudo mais, as vestimentas que o povo utilizava, que os dançarinos utilizavam, mas assim, nada referente à prática da dança em sim (Sujeito A).

Ainda sobre os conteúdos, uma das professoras relata:

Eu trabalho exatamente isso, eu trabalho com a criança e com os adolescentes de forma que ele perceba o movimento e perceba a sua capacidade (...) eu faço também uma relação com a vida. Se você é capaz de executar um movimento correto aqui, você é capaz de resolver uma questão de matemática numa prova, você é capaz de resolver qualquer problema na sua vida (Sujeito B).

O Sujeito A demonstra que tem no saber disciplinar alguma referencia para o ensino da dança, a exemplo do ensino “dos fatores de movimento”, enquanto o Sujeito B coloca como desafio a percepção do movimento e sua relação com diferentes problemas da vida, numa perspectiva interdisciplinar. No entanto, essa visão é reducionista, pois ao destacar a importância da utilização do conteúdo dança para ajudar nas ações de outras disciplinas, o faz de forma que o conteúdo da dança fica sem evidência.

A interdisciplinaridade quando promovida nas aulas de dança, poderia nos dá subsídios para familiarização com outros conteúdos, através não só do movimento, mas também da história da dança, da localização geográfica de sua inserção, dos aspectos culturais das mesmas, dentre outros.

Podemos observar, também, que as situações enfrentadas frente às instituições de ensino público e particular são distintas, pois, em relação às dificuldades apresentadas, o Sujeito B não pontuou nenhum problema na sua prática pedagógica e os conteúdos abordados, afirmando que

O grande problema que eu tinha, em relação a isso, era a questão que, como eu trabalho dança de salão também eu precisei do elemento masculino, né? Do homem (...) e (...) tinha a maior dificuldade, porque assim, os homens diziam que só quem dançava não era homem, eram pessoa que tinham dúvida em relação ao seu sexo, e no caso, que estava selecionando homossexuais. Só que hoje não existe mais isso. Graças a Deus, e ao meu trabalho também, as escolas que eu trabalho, eu não tenho mais problemas (Sujeito B).

A questão do gênero no trabalho com a dança é sempre muito discutida quando tratada em sala de aula. Muitas vezes excluída do planejamento curricular, a dança pode ser motivo de

exclusão dos estudantes das aulas, por motivos preconceituosos, sendo necessário, portanto, a conscientização do docente nas aulas para que estes identifiquem esta prática como conteúdo educacional e não como distinção de gênero ou opção sexual. Como reflete Andreoli (2010, p. 111):

A dança pode ser analisada como uma dentre as muitas práticas socialmente instituídas através das quais os corpos dos indivíduos são “marcados” por gênero, ou seja, os usos do corpo, dentro dos mais diversos estilos de dança, podem ser analisados como mecanismos de normatização, de aplicação das normas de gênero, que investem na produção de determinados tipos de corpos masculinos ou femininos.

A discussão sobre dança, gênero e sexualidade está presente nas discussões da Educação Física, podendo recorrer aos estudos de Saraiva-Kunz (2003), Kleinubing; Saraiva; Francischi (2013).

Ao indagarmos sobre o que levou as professoras a utilizarem os saberes de dança da forma que elas ensinam, identificamos, a priori, conteúdos adquiridos através da professora na escola, direcionando-as para o saber curricular.

Na fala das professoras pesquisadas, podemos observar que mesmo a influência e o contato com a dança tenham sido adquiridos pelo reflexo do ensino escolar, o sujeito A ressaltou não utilizar os mesmos objetivos de formar grupos para apresentações esporádicas nos eventos escolares.

Então assim, o que me influenciou muito (...) mas a professora que me ensinou quando eu fazia o colégio, quando eu fazia o 2º, 3º ano. Então o que hoje eu sei, foi referente a minha experiência, né? Então claro que eu não vou fazer o mesmo que a minha professora do colégio fazia, porque ela tratava a dança como simplesmente formar uma coreografia e apresentar, mas a partir dali eu já aprendia novas coisas, já aprendia o que é dança, movimento (Sujeito A).

Podemos perceber em sua fala que apesar de não reconhecer os métodos e objetivos estruturados das aulas de dança na Educação Física escolar da sua época, os movimentos que deram impulso para sua atuação docente são oriundos dessas aulas, podendo ser visto e inserido como saber curricular em sua prática atual. Mas esses foram transformados provavelmente com o acesso aos saberes disciplinares, oriundos da formação universitária, bem como de outras experiências para além da escola, saberes experienciais.

Em relação ao embasamento teórico que as professoras seguem com o trabalho da dança na Educação Física, uma das professoras nos relata que “embasamento teórico, eu acredito que nenhum. Eu parto mais pela minha experiência, pela minha prática” (Sujeito A).

A outra professora relatou que o seu embasamento teórico é sobre a cultura popular, o que diz respeito, também, à sua vivência pessoal e com a sua formação acadêmica. Afirmando: “Tenho

uma vivência com dança popular muito grande e (...) o meu trabalho de especialização envolve isso também, então embasamento teórico que eu tenho é exatamente dentro da questão da cultura popular” (Sujeito B).

O sujeito A crê que não tenha embasamento teórico, mas na realidade ela não o reconhece em seu processo de atuação, pois em citações anteriores afirma ensinar os fatores de movimento, afirma separar o que vivenciou na escola do que faz hoje, isso está além do seu saber experiencial, dialoga com os demais saberes. Enquanto o sujeito B afirma que seu embasamento maior é oriundo da formação na especialização, assim também é disciplinar.

Na maioria das vezes, a ensino da dança é visto apenas sob a visão prática. A teoria, bem como o conhecimento científico e metodológico não são propriedades e nem saberes para a construção das aulas, e isso fica explícito na argumentação dos sujeitos.

A dança por ser uma área com várias ramificações e possibilidades de prática e ensino direciona, na maioria das vezes, o seguimento mais intenso de determinado estilo e, no ensino da dança nas aulas de Educação Física acontece o que denomina-se de tríade de saberes, onde cada saber depende do outro, mas nessa especificidade, podemos reconhecer que o que prevalece, no discurso dos sujeitos, é o saber experiencial e, por conseguinte, saberes oriundos da formação curricular e disciplinar, ofertados nas escolas e nas universidades, também são apresentados nas entrelinhas.

Em todas as áreas de ensino existem dificuldades, com o ensino da dança não é diferente. Ao ser perguntado sobre as dificuldades que as professoras passam com o ensino da dança na escola no componente curricular da Educação Física, foi relatado que:

Sim (...) bastante até. É (...) quando eu terminei a graduação que eu iniciei a prática nas escolas, eu não imaginava como o professor de Educação Física, ele passa por tantas dificuldades, é (...) com a falta de espaço, seja com a falta de material. E (...) como isso é muito frequente nas escolas, então a maioria dos professores, eles usam de desculpa para não dar uma boa aula. E assim (...) o ensino da dança termina sendo mais difícil ainda, porque os alunos e os professores já são acostumados com esse tipo de prática, que acabam não inserindo o conteúdo de dança na escola (Sujeito A).

Diferentemente da outra professora,

Não. (...) eu acho porque eu tenho muito tempo já com dança e não tenho mais dificuldades. A gente sempre tem problemas, porque lidamos com pessoas em especial com crianças e adolescentes (...) então existe esse problema que torna extremamente normais, naturais, que a gente tem que saber conduzir direitinho pra gente conseguir os objetivos (Sujeito B).

Podemos observar através dos relatos das professoras, uma distinta posição sobre as dificuldades enfrentadas em sua prática pedagógica. O fato de atuarem em instituições públicas e

particulares pode influenciar nessa análise, pois um espaço adequado para dar aulas de dança, o apoio da gestão da escola, são necessários para o bom andamento do ensino da dança, o que comumente não se vê em muitas escolas; e, por vezes, inviabiliza o estímulo tanto para os/as professores/as quanto para os estudantes.

Finalizando nossa análise epistemológica, indagamos sobre como as professoras trabalham com a dança em termos de objetivos, conteúdos, metodologia e avaliação nas aulas de Educação Física. Um ponto bastante importante para analisarmos como está a estrutura das aulas em si, ou seja, os fundamentos de sua prática pedagógica.

O Sujeito A inicia sua fala ressaltando a sua dificuldade em incluir o conteúdo dança nas suas aulas, nos diz que “(...) hoje é bem mais difícil eu incluir o conteúdo dança na escola (...) não depende só de mim como professora, depende de uma organização da escola, do horário, pra você ter uma ideia, o meu horário ele se choca com outros professores de Educação Física”.

Podemos perceber que antes de falar de seus objetivos e estruturação das aulas, a professora destacou a dificuldade de inclusão desse conteúdo, não por motivos particulares, mas por uma questão de organização geral, que não depende apenas dela. Assim, o espaço passa a ser um fator determinante para a seleção de conteúdos.

Em relação aos objetivos do ensino da dança, elas relatam que:

O meu objetivo, seria não de formar grupos de dança pra apresentar, pra apresentação, que essa é a mente que existe da gestão da escola, seria pra dar a dança na escola pra que eles vivenciassem a dança, mas não em intenção de formar coreografia, de apresentação, nada disso, mas que eles vivenciassem os fatores de movimento, que eles pudessem é (...) vivenciar os ritmos e os vários estilos de dança que existe no Brasil (Sujeito A).

Ao destacar, “mas não em intenção de formar coreografia”, ressalta a forma com que muitas vezes a dança é direcionada nas escolas. O fato de se trabalhar com o movimento, pode ocasionar o estímulo ao movimento isolado, e não raro, quando se trata de coreografias construídas ao longo do ano letivo, com o propósito de apenas apresentar como espetáculo, se vê comumente o trabalho voltado para a forma e, conseqüentemente, uma dança estereotipada, o que não deve estar situado apenas como objetivo desse componente.

Não se trata aqui de um processo onde a coreografia é culminância, onde o ensino chega a um produto sistematizado. Corroboramos com Freire (1996) que nos diz que as habilidades e capacidades devem ser consideradas, mas não podem ser objetivos únicos da proposição de atividades pedagógicas, pois desse modo o/a professor/a passa a ser um educador/a com muito pouco de formador/a com muito mais de treinador/a, de transferidor/a de conhecimento.

O Sujeito B ressaltou a importância do trabalho psicológico ao se tratar de objetivos das suas aulas, ressaltando o “aprender a se gostar” através da dança.

[...] eu não quero ser só, não quero ser apenas uma professora de dança, eu quero ser uma professora pra vida. Meu objetivo principal é que essa criança, que esse adolescente aprenda a se gostar (...) se eu chegar no final do ano e aquela pessoa que achava que tinha problemas de autoestima, conseguir que ela se goste mais um pouquinho (de si) e cadê a parte de dança? Isso para mim é segundo plano, porque eu estou numa escola, eu não estou em uma companhia profissional, eu tô trabalhando aquele ser humano (Sujeito B).

Aqui o Sujeito B entende a dança como recurso terapêutico na escola, mas não cabe a escola essa função. Uma outra possibilidade de reconhecimento dos sujeitos é apresentado por Fiamoncini e Saraiva (1998) que entendem que a dança pode ser uma forma libertadora para a expressão dos corpos, pois o movimento de dança é o espaço exterior da imaginação, que esse movimento libera sentimentos e emoções, além de refletir e expressar as transformações do ser no todo, e ao expressar a dança, “somos capazes de expressar, de modos singulares, o entendimento que temos do mundo que nos cerca, bem como capazes de expressar nossas emoções e sentimentos, sem dominarmos uma técnica específica” (SARAIVA, 2005, p. 197).

Sobre a metodologia adotada nas aulas, nos foi dito que “[...] o conteúdo que eu uso, isso vai depender muito da turma, depender muito de cada pessoa. Muitas vezes numa turma só a gente tem que trabalhar vários ritmos” (Sujeito B).

Quando a professora se refere: “vai depender muito da turma” é frequente essa reação dos/as professores/as que lidam com a dança, pois, como já dito, a dança tem várias possibilidades de expressões, o que leva o docente a pesquisar os gostos dos estudantes para compor a sua estruturação de aula, o que confirma o estudo de Saraiva (2005) de que a relação de cada pessoa com a dança é diferenciada conforme sua vivência subjetiva e a realidade social.

Sobre a avaliação realizada nas aulas, relatou-se que “A avaliação (feita) com eles referente ao que eles aprenderam, a reflexão que eles tiveram enquanto o que eles viram, vivenciaram (...) e não avaliação de movimento motor” (Sujeito A).

A outra professora, nos diz sobre sua avaliação que:

Se eu chegar no final do ano, né? E trabalhar com a criança o ano todo, chegar no final do ano e aquela pessoa que achava que tinha problemas de autoestima, conseguir que ela se goste mais um pouquinho. (...) A parte de dança? Isso aí pra mim é segundo plano, porque eu estou numa escola, eu não estou em uma companhia profissional, eu tô trabalhando aquele ser humano, A avaliação, aí essa avaliação que eu acho mais complicado, porque cada um tem sua diferença, e eu acho que é importante é (...) eu perceber isso nos meus alunos (...) eu gosto muito que eles criem coreografias; em cima disso e a gente ver, eu fazer essa avaliação (Sujeito B).

Identifica-se no Sujeito A a preocupação com o processo da aprendizagem e não com o movimento em si, ou seja, o desempenho técnico isolado. Enquanto o Sujeito B direciona mais uma vez para uma análise psicológica do estudante, não avalia através dos movimentos e exercícios, no entanto inseri a criação coreográfica como ferramenta de avaliação.

## CONCLUSÃO - MAIS QUE SABERES EXPERIENCIAIS

Os saberes identificados nas falas dos sujeitos e aqui analisados nos permite apontar que há uma valorização do saber experiencial, saberes esses que constituem essas professoras como pessoas que dançam ao longo de suas vidas, dentro e fora da escola, mas com maior presença da experiência fora da escola pelo sujeito B. Foram as experiências com grupos de dança que vieram a tona nas memórias das professoras para começar a falar de sua aproximação com a dança na história de suas vidas e formação para o ensino.

Por outro lado, esses saberes foram tecidos no interior da escola, ou seja, são saberes curriculares, oriundos do que a escola escolheu para a formação, não oriundos das atividades curriculares e sim extracurriculares, mas que integram o espaço educativo. Assim, recupera-se nas falas dos sujeitos a participação nos grupos de dança na escola, a participação em apresentações na escola, o reconhecimento de que neste espaço a professora trabalhava só com coreografias. Na realidade está neste bloco de saberes boa parte do que o sujeito A diz não querer repetir em suas aulas.

E para finalizar, reconhecemos a presença dos saberes disciplinares que é negado pelos sujeitos, mas ao relatarem como se embasam teoricamente fica explícito que há um conhecimento que se localiza na formação universitária, seja no nível da Graduação seja na Especialização, e assim termos como ‘fatores de movimento’ aparecem no discurso do sujeito A e ‘cultura popular’ no sujeito B.

O que nos permite reconhecer que esses saberes se encontram ao longo da formação do/a professor/a, ganhando maior relevância em momentos distintos e às vezes não reconhecidos pelos mesmos/as.

## REFERÊNCIAS

ANDREOLI, Giuliano Souza. Dança, gênero e sexualidade: um olhar cultural. *Conjectura*, v. 15, n. 1, p.107-118, jan./abr. 2010.

- BARBOSA-RINALDI, Ieda Parra; LARA, Larissa Michelle; OLIVEIRA, Amauri Aparecido. Contribuições ao processo de (re) significação da educação física escolar: dimensões das brincadeiras populares, da dança, da expressão corporal e da ginástica. **Revista Movimento**, v. 15, n. 4, p. 217-242, out./dez. 2009.
- BRASILEIRO, Livia Tenorio. O conhecimento curricular escolar: o conteúdo dança em aulas de educação física na perspectiva crítica. **Revista Movimento**, v. 8, n. 3, p. 5-18, set./dez. 2002.
- COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de Educação Física**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- FIAMONCINI, Luciana; SARAIVA, Maria do Carmo. Dança na escola: a criação e a co-educação em pauta. In: Kunz, Elenor (Org.). **Didática da educação física**. Ijuí: UNIJUÍ, 1998. p. 130-142.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 12.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GOMES-DA-SILVA, Pierre Normando; OLIVEIRA, Ana Barbara; CASTRO, Laís Santos. Estágio Supervisionado em Educação Física: Docência e pesquisa na escola de Educação Física da UFPB. In: JEZINE, Edineide (Org.). **Desafios pedagógicos**. João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 2009. p. 85-102.
- KLEINUBING, Neusa Dendena; SARAIVA, Maria do Carmo. Educação Física Escolar e dança: percepções de professores no ensino fundamental. **Revista Movimento**, v. 15, n. 4, p. 193-214-out./dez. 2009.
- KLEINUBING, Neusa Dendena; SARAIVA, Maria do Carmo; FRANCISCHI, Vanessa Gertrudes. A Dança no Ensino Médio: reflexões sobre estereótipos de gênero e movimento. **Revista de Educação Física da UEM**, v. 24, n. 1, p. 71-82, jan./mar. 2013.
- MARQUES, Isabel. **Dançando na escola**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- MARQUES, Isabel. **Ensino de dança hoje: textos e contextos**. São Paulo, Cortez, 1999.
- MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. Professores: entre saberes e práticas. **Educação & Sociedade**, ano XXII, n. 74, p. 121-142, abr. 2001.
- MORAES, Maria Cândida; NAVAS, Juan Miguel (Orgs.). **Complexidade e transdisciplinaridade em educação: teoria e prática docente**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2010.
- MOURA, M. G. C. A.; FERREIRA, A. L. Pesquisa colaborativa e a formação continuada do professor de Educação de Jovens e Adultos: uma reflexão necessária. In: **Anais do II Encontro de Pesquisa em Educação do UFPI**. Teresina, 2004. p.1-9.
- NÓVOA, Antonio. **Ser professor, ser pesquisador**. Programa Salto para o Futuro. Entrevista concedida no dia 13 de setembro de 2001. Disponível em: <https://tvescola.org.br/tve/salto>.
- PIMENTA, Selma Garrido. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. **Educação e Pesquisa**, v. 31, n.3, p. 521-539, 2005.



PORPINO, Karenine. O. **Dança é educação**: interfaces entre corporeidade e estética. Natal, RN: EDUFRN, 2006.

SARAIVA, Maria do Carmo. O sentido da dança: arte, símbolo, experiência vivida e representação. **Revista Movimento**, v. 11, n. 3, p. 219-241, set./dez. 2005.

SARAIVA-KUNZ, Maria do Carmo. **Dança e Gênero na Escola**: formas de ser e viver mediadas pela educação estética. 2003. 441f. Tese (Doutorado em Motricidade Humana) - Faculdade de Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa, Lisboa, 2003.

SOUZA, Ana Aparecida Almeida de. **Saberes docentes de professoras de educação física sobre o ensino dança**. 2012. 24f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação Física Escolar) – Departamento de Educação Física, Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, PB, 2012.

TARDIF, Maurice. **Saberes docente e formação profissional**. 12.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

TÉBAR, Lorenzo. **O perfil do professor mediador**: pedagogia da mediação. São Paulo: Editora Sena, 2011.

TINOCO, Elizabeth Jatobá Bezerra. **Educar para a solidariedade**: uma perspectiva para a educação física escolar. 2007. 345f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2007.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Para onde vai o professor**: resgate do professor como sujeito de transformação. 13.ed. São Paulo: Libertad, 2008.

## **NOTAS DO AUTOR**

### **AGRADECIMENTOS**

Não se aplica.

### **FINANCIAMENTO**

Não se aplica.

### **CONSENTIMENTO DE USO DE IMAGEM**

Não se aplica.

### **APROVAÇÃO DE COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA**

Não se aplica.

### **CONFLITO DE INTERESSES**

Não se aplica.



## LICENÇA DE USO

Os autores cedem à **Motrivivência - ISSN 2175-8042** os direitos exclusivos de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a [Licença Creative Commons Attribution Non-Comercial ShareAlike](#) (CC BY-NC SA) 4.0 International. Esta licença permite que **terceiros** remixem, adaptem e criem a partir do trabalho publicado, desde que para fins **não comerciais**, atribuindo o devido crédito de autoria e publicação inicial neste periódico desde que adotem a mesma licença, **compartilhar igual**. Os **autores** têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho publicada neste periódico (ex.: publicar em repositório institucional, em site pessoal, publicar uma tradução, ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial neste periódico, desde que para fins **não comerciais e compartilhar com a mesma licença**.

## PUBLISHER

Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação Física. LaboMídia - Laboratório e Observatório da Mídia Esportiva. Publicado no [Portal de Periódicos UFSC](#). As ideias expressadas neste artigo são de responsabilidade de seus autores, não representando, necessariamente, a opinião dos editores ou da universidade.

## EDITORES

Mauricio Roberto da Silva, Giovani De Lorenzi Pires, Rogério Santos Pereira.

## HISTÓRICO

Recebido em: 29 de Maio de 2018.

Aprovado em: 26 Novembro de 2018.